

Werning, Rolf

Pädagogische Beobachtungskompetenz statt Diagnostik. Perspektiven für die Begabungsförderung aus Sicht der Förderpädagogik

Guttenberger, Gudrun [Hrsg.]; Husmann, Bärbel [Hrsg.]: Begabt für Religion. Religiöse Bildung und Begabungsförderung. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht 2007, S. 31-45



Quellenangabe/ Reference:

Werning, Rolf: Pädagogische Beobachtungskompetenz statt Diagnostik. Perspektiven für die Begabungsförderung aus Sicht der Förderpädagogik - In: Guttenberger, Gudrun [Hrsg.]; Husmann, Bärbel [Hrsg.]: Begabt für Religion. Religiöse Bildung und Begabungsförderung. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht 2007, S. 31-45 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-108652 - DOI: 10.25656/01:10865

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-108652>

<https://doi.org/10.25656/01:10865>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Vandenhoeck & Ruprecht

V&R

<http://www.v-r.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

ROLF WERNING

Pädagogische Beobachtungskompetenz statt Diagnostik

Perspektiven für die Begabungsförderung
aus Sicht der Förderpädagogik

Einführung

Lehrkräfte stellen im Unterricht ständig Beobachtungen an: Lena hat große Probleme beim Zehnerübergang; Filiz ist sehr verschlossen und zurückhaltend; Max wirkt häufig unkonzentriert und fahrig; Lisa langweilt sich anscheinend im Unterricht und ist ihren Mitschülern in vielen Bereichen weit voraus. Durch mehr oder weniger systematische Beobachtung sollen die Ursachen erkannt werden, um pädagogisch reagieren zu können. Nun zeigt sich aber, dass unterschiedliche Lehrkräfte und vielleicht auch die Eltern über ganz andere Beobachtungen berichten oder die Beobachtungen anders deuten. In einer Studie von Lambert et al.¹ wurden z. B. Eltern, Lehrer und Ärzte nach auffälligen Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern befragt. Während 13 Prozent der Kinder entweder von den Eltern, den Lehrern oder den Ärzten als „verhaltensauffällig“ bezeichnet wurden, waren es nur 1,3 Prozent der Kinder, die von allen drei Gruppen signifikanter Erwachsener so eingestuft wurden. Die unterschiedliche Interpretation von Bedeutungen findet man auch im Bereich von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten oder Rechenschwierigkeiten. Dies sollte eigentlich nicht verwunderlich sein, denn – wie Albert Einstein schon feststellte – „die Theorie bestimmt, was wir sehen“.

Statt von Diagnostik wird in diesem Beitrag der Begriff „pädagogische Beobachtung“ verwendet. Diagnostik bezeichnet klassischerweise den Untersuchungsgang zur Erkennung von Krankheiten. Obwohl heute dieser Begriff in sehr unterschiedlichen Kontexten mit unterschiedlichen Konnotationen verwendet wird, soll der hier gewählte Begriff „pädagogische Beobachtung“ die Abkehr von einem defizitorientierten, auf das Individuum zentrierten Vorgehen akzentuieren.

¹ Nadine M. Lambert/J. Sandoval/D. Sassone, Prevalence of hyperactivity in elementary school children as a function of social definers, in: American Journal of Orthopsychiatry, 1978, S. 446.

Unsere Theorie bestimmt, wie wir im pädagogischen Feld beobachten und was wir beobachten

Jede Form von pädagogischer Beobachtung in konkreten Handlungssituationen basiert auf grundlegenden Annahmen. Sie ist eingebettet in ein Verständnis vom Menschen und von Wissenschaft. Aus diesen übergeordneten axiomatischen Entscheidungen ergibt sich eine (alltags-) theoretische Vorstellung von Entwicklung und Lernen sowie von Störfaktoren dieser Bereiche. Wenn ein Lehrer einen Schüler aufgrund seines unkonzentrierten und zappeligen Verhaltens zum Arzt schickt oder ein Verhaltensmodifikationstraining in Betracht zieht oder einen Intelligenztest vorschlägt oder eine Kollegin bittet, im Unterricht die Interaktionsprozesse zwischen ihm und dem Schüler zu beobachten, gehen diesen Überlegungen implizit oder explizit spezifische Entscheidungen bezüglich der oben genannten grundlegenden Annahmen voraus. Im pädagogischen Bereich sind Beobachtungen von Schülerinnen und Schülern eng mit den pädagogischen Konzepten der Lehrkräfte verbunden. An dieser Stelle soll ein systemisch-konstruktivistisches Verständnis von pädagogischer Beobachtung und darauf aufbauend ein Konzept zur praktischen Umsetzung vorgestellt werden.

Orientierungspunkte für eine systemisch-konstruktivistische Beobachtungskompetenz

Systemisches Denken, das auf spezifischen systemtheoretischen Prämissen aufbaut, ist durch ein vernetztes Denken gekennzeichnet und unterscheidet sich damit von einem Denken, „dem es um die Zergliederung und Isolation von Elementen geht (Atomismus), das Elemente auf noch grundlegendere zurückführen will (Reduktionismus), das eine unmittelbar gegebene, eindeutige Realität annimmt (naiver Realismus) und das sich auf eine geradlinige, kausale Abhängigkeit zwischen Variablen beschränkt (lineares, dualistisches Denken)“.² Eine systemische Perspektive im humanwissenschaftlichen Bereich ist dadurch gekennzeichnet, dass menschliches Handeln niemals isoliert, sondern im Kontext der sozialen und materiellen Beziehungen gesehen und verstanden wird. Aus diesem Verständnis heraus werden Lernschwierigkeiten, Verhaltensauffälligkeiten und auch Hochbegabungen nicht als individuelle, auf das Individuum reduzierte Phänomene angesehen. Sie werden vielmehr in dem Netz des Beziehungsgefüges, in

² Günter Schiepek, Systemische Diagnostik in der Klinischen Psychologie, Weinheim/München 1986, S. 33.

das sie eingebettet sind, wahrgenommen.³ Statt isolierter Daten geht es um die Berücksichtigung von Mustern und Strukturen in ihren sozialen Kontexten. Diese Perspektive wird dabei durch die Ergebnisse vielfältiger Forschungsarbeiten zu dem Bereich der Lern- und Leistungsbedingungen in Schule gestützt. So kommen Helmke und Weinert⁴ bei der Diskussion der Vielzahl von empirischen Untersuchungen in diesem Bereich zu dem Ergebnis:

„Wie bei Wirkungsanalysen isolierter, also dekontextuierter Lern- und Leistungsbedingungen nicht anders zu erwarten, sind die Ergebnisse von Untersuchung zu Untersuchung oft instabil, zum Teil widersprüchlich und in den meisten Fällen theoretisch enttäuschend. Das belegen auch die vorliegenden Metaanalysen. Sie ergeben im Durchschnitt schwache bis sehr schwache Zusammenhänge zwischen einzelnen Schüler-, Unterrichts- und Kontextvariablen auf der einen und Indikatoren der Schulleistung auf der anderen Seite.“

Hieraus ergibt sich die Einsicht, dass Lernen, die Förderung oder Behinderung des Lernens, in einem komplexen Netzwerk sich gegenseitig bedingender, miteinander interagierender sowie zirkulärer und damit auf sich selbst zurückwirkender Faktoren stattfindet. Bestimmte Faktoren können andere kompensieren, negativ oder positiv beeinflussen, verstärken oder vermindern. So kann beispielsweise ein besonders guter Unterricht und intensive Fürsorge und Förderung eines Schülers durch die Lehrkraft geringere kognitive Fähigkeiten und/oder soziale Benachteiligungen ausgleichen. Ebenso kann aber auch abwertendes und stigmatisierendes Lehrerverhalten und/oder schlechter Unterricht die Lernschwierigkeiten eines Schülers verstärken bzw. chronifizieren.

Hieraus lässt sich ableiten, dass für ein Verständnis schulischer Lernprozesse eine systemische Perspektive sinnvoll ist, die Vernetzungen und Wechselwirkungsprozesse berücksichtigt. Mögliche Fehler, die im Umgang mit komplexen Systemen gemacht werden können, hat Dörner schon vor mehr als 25 Jahren aufgrund von empirischen Untersuchungen herausgestellt.⁵ Sie sollen hier skizziert und für die Auseinandersetzung mit Lernschwierigkeiten konkretisiert werden. Gleichzeitig lassen sich die von Dörner aufgelisteten sechs Fehler nicht nur für die Auseinandersetzung mit

3 Vgl. Rolf Werning, Das sozial auffällige Kind. Lebensweltprobleme von Kindern und Jugendlichen als interdisziplinäre Herausforderung, Münster/New York 1996; Rolf Werning/Birgit Lütje-Klose, Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen, München/Basel, 2006, S. 67ff.

4 Andreas Helmke/Franz E. Weinert: Bedingungsfaktoren schulischer Leistung, in: Franz E. Weinert (Hg.), Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Serie I, Bd. III, Göttingen u.a. 1997, S. 73.

5 Dietrich Dörner, Problemlösen als Informationsverarbeitung. Stuttgart, 1976; vgl. auch Vester, 2000, S. 35ff.

Lernschwierigkeiten lesen, sondern auch als Fehler, die es bei der Förderung besonders begabter Kinder zu vermeiden gilt:

1. Dörner kritisiert an erster Stelle ein Reparaturdienstverhalten, wobei versucht wird, einen „ins Auge springenden“ Missstand zu beseitigen, ohne die Zusammenhänge zu berücksichtigen. Dann geht man zum nächsten Missstand über. Positiv formuliert heißt dies, dass Lernschwierigkeiten im Kontext der Lebenswelt des Schülers bzw. der Schülerin zu sehen sind. Nicht das Symptom, der „Missstand“, steht im Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit, sondern die Berücksichtigung der Beziehungsstrukturen, unter denen der „Missstand“ auftritt, gibt Hinweise zur pädagogischen Förderung. Eine frühzeitige Problemdefinition und eine damit häufig verbundene Einschränkung der Beobachtungen und der daraus abgeleiteten Förderperspektive ist zu vermeiden. Dies gilt in entsprechender Weise sicher auch für so genannte hochbegabte Kinder und Jugendliche.
2. Als zweiten Fehler nennt Dörner die Beschränkung auf Ausschnitte der Gesamtsituation. Statt Beziehungen, Strukturen und Muster wahrzunehmen und aufzuzeigen, werden unverbundene Datenmengen erhoben. Dadurch entsteht für den/die Handelnde jedoch keine Ordnung, keine Struktur und keine Dynamik. Es sollte deshalb mehr Wert auf die Erfassung von Beziehungsstrukturen und von Mustern gelegt werden. Dazu gehört die Exploration, welche unterschiedlichen Dimensionen die Problemsituation umfasst, welche Verbindungen zwischen den Bereichen (z. B. Familie, Schule, Peer-group) bestehen und wie hier positive Ressourcen und Potenziale unterstützt werden können.
3. Drittens ist eine einseitige Schwerpunktbildung zu vermeiden. Statt die Vernetzungen wahrzunehmen, versteift man sich auf einen Schwerpunkt, ein Symptom. Im Umgang mit Kindern mit Lernschwierigkeiten darf der Blick somit nicht „symptomzentriert“ werden. Vielmehr ist gerade die Wahrnehmung der Stärken, der Fähigkeiten und Ressourcen in der Person des Kindes sowie in seiner Lebenswelt ein wichtiger Bereich.
4. Als vierten Fehler führt Dörner an, dass Nebenwirkungen nicht beachtet werden. Es wird vielmehr versucht, linearkausal Maßnahmen zur Systemverbesserung – meist mit dem Ziel der Symptombeseitigung – einzuleiten. Für die pädagogische Förderung ist deshalb zu überlegen, welche Maßnahmen (z. B. spezielle Förderangebote) eventuell stigmatisierende Auswirkungen haben und sich somit kontraproduktiv auswirken könnten. Aus familientherapeutischer Perspektive ist in diesem Zusammenhang

darauf hingewiesen worden, dass schulische Probleme manchmal eine stabilisierende Funktion für die familiäre Struktur haben.⁶ Die pädagogische Förderung muss solche möglichen Nebenwirkungen zumindest mitbedenken.

5. Als fünften Fehler stellt Dörner die Tendenz zur Übersteuerung heraus. Dabei wird zunächst zögernd vorgegangen. Zeigt dies keine Wirkung, wird massiv interveniert, um dann erneut gegenzusteuern. Für die pädagogische Arbeit bei Kindern mit Lernschwierigkeiten ebenso wie für Kinder mit besonderem Lerntempo und besonderer Auffassungsgabe heißt dies positiv formuliert, dass eine langfristige und koordinierte Perspektive zu entwickeln ist. Nicht eine Förderstunde oder eine „Pull-out-Stunde“ in der Woche, auf die, wenn sie keine Erfolge bringt, die Überweisung in die Sonderschule oder die Überweisung in den Hochbegabten-Zweig einer anderen Schule eingeleitet wird, sondern ein von den Lehrkräften zusammen mit den Eltern und evtl. mit dem Kind entwickelter umfassender pädagogischer Förderplan ist hier erforderlich.
6. Als letzten Fehler stellt Dörner die Tendenz zu autoritärem Verhalten heraus. Die Vorstellung, zu wissen, wo das Problem liegt, was seine Ursachen sind, führt dazu, die eigenen Vorstellungen zur Beseitigung der Störung durchzusetzen. Im System vorhandene Selbsthilfepotenziale, Dynamiken und Ressourcen werden so unterdrückt. Aus pädagogischer Sicht ist deshalb zu beachten, dass Entwicklungen angeregt aber nicht determiniert werden können. Das professionelle Handeln zielt auf die Eröffnung und Unterstützung von Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten. Ein objektives Wissen über richtige Maßnahmen gibt es nicht. Nicht die Durchsetzung einmal geschaffener Förderpläne, sondern die sensible Beobachtung, die Überprüfung der eigenen aufgestellten Perspektive und die Revision wenig hilfreicher Maßnahmen sind hier gefragt.

Neben der Berücksichtigung der Beobachtung von Vernetzungen in sozialen Kontexten wird aus einer konstruktivistischen Perspektive der konstruktive Charakter von Beobachtungen herausgestellt.

Die Grundthese, die in diesem Ansatz vertreten wird, besagt, dass wir die Welt, in der wir leben, durch unser Zusammenleben, durch unsere Kommunikationen und Interaktionen, durch unser Erfahren, Wahrnehmen und

6 Vgl. Jean Campion, *The child in context. Family-systems theory in educational psychology*. London/New York 1985; Claudius Hennig/Uwe Knödler, *Problemschüler, Problemfamilien. Praxis des systemischen Arbeitens mit schulschwierigen Kindern*, Weinheim/Basel, 1985.

Handeln konstruieren und nicht abbilden.⁷ Aus konstruktivistischer Sicht ist jede Aussage, jede Beschreibung unserer Wirklichkeit eine Beobachterbeschreibung. Damit ist nicht eine dritte Person gemeint, die etwas beobachtet, sondern jede Aussage, jede Wahrnehmung ist eine Beobachterkonstruktion. Dies ergibt sich aus der Überlegung, dass unser psychisches System keinen direkten Zugang zu einer von uns unabhängigen Wirklichkeit hat. Unsere „Wahr“-nehmungen sind gebunden an den Möglichkeitsraum unserer Beobachtungen, der zum ersten durch den sozialen Kontext, zum zweiten durch die Strukturen unseres psychischen Systems und zum dritten durch die Instrumente des Beobachtens (seien dies nun die Sinnesorgane, unterschiedliche förderdiagnostische oder psychometrische Testverfahren, Videoaufzeichnungen oder Fehleranalysen, EEGs, PETs oder gewählte Theorien bzw. Weltansichten) definiert ist.⁸ Wirklichkeit und Beobachter sind Faktoren, die sich gegenseitig bedingen. Damit wird jede Form von Objektivität – also die Möglichkeit einer vom Beobachter unabhängigen, wahren oder richtigen Beobachtung – in Frage gestellt. „Objektivität ist die Selbsttäuschung des Subjekts, Beobachtung sei ohne ihn möglich. Die Anrufung der Objektivität ist gleichbedeutend mit der Abschaffung der Verantwortlichkeit; darin liegt ihre Popularität begründet.“⁹ Keeney formuliert, „dass das, was man sieht, immer eine Folge dessen ist, wie man handelt. (...) So gesehen enthüllen Beschreibungen von Beobachtern immer die Handlung des Beobachters.“¹⁰

Aus konstruktivistischer Sicht ist der Prozess der Beobachtung durch das Treffen einer Unterscheidung charakterisiert. Ein Phänomen wird bezeichnet und damit wird es gleichzeitig von etwas anderem unterschieden. Indem eine Lernbehinderung festgestellt wird, unterscheidet man sie von einer „normalen“ Lernfähigkeit; wenn man eine Hochbegabung beobachten will, muss man sie von einer normalen Begabung differenzieren können. Damit treten bei der Beobachtung zwei Aspekte in den Vordergrund: Das Bezeichnete und die Unterscheidung, die das Bezeichnete von der Umgebung differenziert. Aus systemisch-konstruktivistischer Sicht wird deshalb zwischen Beobachtung I. und II. Ordnung unterschieden.

Bei der Beobachtung I. Ordnung tut der Beobachter so, als könne er von ihm unterschiedene Objekte (also andere Menschen, Gegenstände, Tiere, abstrakte Konstrukte – wie z. B. Hochbegabung, Lernbehinderung oder

7 Vgl. Rolf Werning, Konstruktivismus – Eine Anregung für die Pädagogik!?, in: Pädagogik, Heft 7-8/1998, S. 39-41.

8 Vgl. Helmut Willke, Systemtheorie II: Interventionstheorie. Stuttgart 1994, S. 23.

9 H. v. Förster, zit. nach Siegfried J. Schmidt, Selbstorganisation – Wirklichkeit – Verantwortung. Der wissenschaftliche Konstruktivismus als Erkenntnistheorie und Lebensentwurf, Siegen 1986, S. 2.

10 Bradford P. Keeney, Ästhetik des Wandels, Hamburg, 1987, S. 13.

Verhaltensstörung) in der Außenwelt beobachten. Er ist bemüht, zwischen sich als Beobachter und dem Beobachteten streng zu unterscheiden – also möglichst objektiv zu sein. Bei der Beobachtung II. Ordnung versteht sich der Beobachter als Teil dessen, was er beobachtet. Indem er den Konstruktionsprozess von Wirklichkeit durch die Beobachtungshandlung berücksichtigt, stellt er nicht mehr allein die Frage, „*Was* beobachte ich“, sondern vor allem „*Wie* beobachte ich“. Er beobachtet die Wahl seiner Unterscheidung, die die Beobachtung erzeugt (Warum beobachte ich so und nicht anders?).

Aus dieser Haltung wird deutlich, dass die Art und Weise *wie* beobachtet wird, das *Was* der Beobachtung definiert. Beobachter und Beobachtung treten somit in ein zirkuläres Verhältnis zueinander: Durch die Modalitäten unserer Beobachtungen schaffen wir die Wirklichkeit, in der wir leben, und diese wirkt sich dann wiederum auf unsere Beobachtungen aus.

Unsere Beobachtungen sind dabei determiniert und kontingent: Sie sind determiniert durch den Möglichkeitsraum unserer Beobachtungsfähigkeit.

Sie sind kontingent, weil die spezifischen Prämissen und damit verbunden die Instrumente unserer Beobachtung auswählbar und veränderbar sind. Wenn wir die Art der Unterscheidung bei der Beobachtung verändern, verändern wir auch die Phänomene. Die Beobachtung eines sozial auffälligen Verhaltens aus einer medizinisch-individualisierenden oder aus einer psychoanalytischen oder aus einer behavioristischen oder aus einer systemisch-konstruktivistischen Perspektive führt nicht selten zu völlig unterschiedlichen „Diagnosen“, die wiederum sehr unterschiedliche pädagogische Handlungsorientierungen erzeugen.¹¹

Daraus folgt, dass wir als Personen für die Konstruktionen, die unsere Wirklichkeit ausmachen, Verantwortung übernehmen müssen. Wir müssen unsere Entscheidung bezüglich der Präferenz für Konstruktionen begründen. Statt objektive Wahrheit zu proklamieren, kann zwischen zwei alternativen Konstrukten nur die Praxis entscheiden, indem überprüft wird, welches Konstrukt besser passt, welches die pädagogische Handlungsfähigkeit erhöht und welches mit den gewählten ethisch-moralischen Grundentscheidungen zu vereinbaren ist. Dies führt dazu, dass nach der Verantwortbarkeit, nach der Sinnhaftigkeit und den Folgen der jeweils getroffenen Unterscheidungen, die die Beobachtungen I. Ordnung qualifizieren, zu fragen ist.

¹¹ Vgl. Rolf Werning/Florian Lies, Beobachten und Fördern, in: Lernchancen 16/2000, S. 2-9.

Aus der vorgestellten systemisch-konstruktivistischen Sicht ergeben sich spezifische Anforderungen an eine pädagogische Beobachtungskompetenz, die im Folgenden konkretisiert werden sollen:

*Pädagogische Beobachtungen erfolgen im Kontext
einer Selbstbeobachtung des Beobachters*

Die Beschreibungen von Hochbegabungen, Lernschwierigkeiten und Verhaltensstörungen sind Konstruktionen, die im interaktiven Prozess zwischen Beobachter und Kind(ern) gebildet werden. Diese Beobachtungen sind abhängig von den Normen, Regeln, den Vorerfahrungen und Verständniszugängen, den theoretischen Zugängen sowie den Untersuchungsmethoden und -instrumenten des Beobachters. Die Suche nach objektiven bzw. wahren Beobachtungen bzw. Diagnosen weicht der Auffassung, dass Beobachtungen und Erkenntnisse von jeweils gewählten theoretischen und methodischen Herangehensweisen abhängen. Deshalb sind Lehrkräfte nie unbeteiligte, objektive Diagnostiker, sondern aktive Interaktionspartner, die durch ihre Handlungen an den Beobachtungen, die sie machen, beteiligt sind. Daraus ergibt sich die Anforderung, sich den Hintergrund der eigenen Beobachtungen („Wie beobachte ich?“) bewusst zu machen. Dies führt zu einer Beobachtungskompetenz II. Ordnung.

Pädagogische Beobachtung wird von Hypothesen geleitet

Die Auseinandersetzung mit einer Problemsituation (z. B. den Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten, den Konzentrationsstörungen oder dem sozial auffälligen Verhaltensweisen eines Schülers) ist als ein Prozess des von Hypothesen geleiteten Suchens zu verstehen. Eine Hypothese ist dabei immer eine vorläufige, im weiteren Handlungsprozess zu überprüfende Annahme über die Bedingungsfaktoren der Problemsituation. Arist v. Schlippe und Jochen Schweitzer differenzieren zwischen der Ordnungs- und der Anregungsfunktion von Hypothesen.¹² Die Ordnungsfunktion umfasst die notwendige Reduktion von Komplexität. Vielfältige Informationen aus unterschiedlichen Zugängen werden so zu Hypothesen verdichtet. Lehrkräfte sollten deshalb vor einer systematischen Beobachtung möglichst viele Informationen zusammentragen. Daraus kann eine Arbeitshypothese

¹² Arist von Schlippe/Jochen Schweitzer, Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung, Göttingen 1999, S. 117.

aufgestellt werden. Hierzu haben sich bestimmte Konstruktionsprinzipien in der systemischen Arbeit als hilfreich herausgestellt¹³:

- Hypothesen sollen sich nicht vorrangig auf intrapersonale Eigenschaften einer Person konzentrieren, sondern sollen die soziale Einbettung eines Problems berücksichtigen (z. B. Hypothese: Rolf zeigt sich aggressiv, um mir – seiner Lehrerin – zu signalisieren, dass er zusätzliche Lernhilfen benötigt).
- Hypothesen sollten sich weniger auf das Warum als vielmehr auf das Wozu einer Handlung beziehen, da sich hieraus mehr Ansatzpunkte für Fördermöglichkeiten ableiten lassen (z. B.: Rolfs aggressives Verhalten führt dazu, dass er als „schlechter Leser“ nicht vorlesen muss.)
- Hypothesen sollten im Besonderen auch Entwicklungs- und Veränderungsmöglichkeiten einbeziehen (z. B.: Wenn die Mitschüler bemerken, dass Rolf Leistungsfortschritte macht, müsste er sich wahrscheinlich seltener aggressiv verhalten, um seine Position zu sichern).

*Pädagogische Beobachtung dient der Erkundung,
Nutzung und Aktivierung von Kompetenzen und Ressourcen*

Nicht die möglichst genaue Beobachtung und Beschreibung der Auffälligkeit, des Defizits oder der Schwäche kann als Anknüpfungspunkt für eine pädagogische Förderperspektive herangezogen werden. Eine solche Defektorientierung behindert vielmehr den Blick auf ein umfassendes Bild von dem Kind in seinem lebensweltlichen Kontext.¹⁴ Sie ist zudem wenig geeignet, Fördermöglichkeiten für einen Schüler bzw. eine Schülerin zu entwickeln. Förderung und Entwicklung kann immer nur an den vorhandenen Kompetenzen und Fähigkeiten ansetzen. Effektive Förderung von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Bedürfnissen muss deshalb neben der Erfassung der Problembereiche ein besonderes Augenmerk auf vorhandene Potenziale, Fähigkeiten und Ressourcen der Personen in ihren Lebenswelten legen.

Insbesondere bei der Auseinandersetzung mit Schülerinnen und Schülern, die Lern-, Leistungs- und/oder Verhaltensauffälligkeiten zeigen, steht jedoch oft die Beschreibung des „Nicht-Könnens“ im Vordergrund. Aus der Feststellung des „Nicht-Könnens“ oder „Nicht-Wissens“ kann immer nur

¹³ Vgl. auch Werning, 2006.

¹⁴ Vgl. Alfredo Milani-Comparetti/Ludwig O. Roser, Förderung der Normalität und der Gesundheit in der Rehabilitation. In: Michael Wunder/Udo Sierck (Hg.), Sie nennen es Fürsorge. Behinderte zwischen Vernichtung und Widerstand, Frankfurt /M. ²1987, S. 89.

das Ziel der Förderung, nicht aber der Anknüpfungspunkt bestimmt werden. Umgekehrt gilt für hochbegabte Kinder, dass mit der Zuschreibung eines bestimmten IQ-Wertes und der Feststellung ihres intellektuellen Potenzials sie auf das Erbringen besonderer intellektueller Leistungen festgelegt werden und eine umfassende Persönlichkeitsentwicklung behindert werden kann. Pädagogische Förderung baut stets auf dem vorhandenen (Vor-)Wissen und Können auf. An „Nicht-Wissen“ und „Nicht-Können“ kann man nicht anknüpfen! Lernen in einem umfassenden Sinne ist die Konstruktion neuen Wissens bzw. neuen Verstehens auf der Grundlage der vorhandenen Kenntnisse, Kompetenzen und Überzeugungen.

Hieraus ergibt sich auch eine veränderte Sicht von Fehlern. Fehler als Versagen oder „Nicht-Können“ zu betrachten, ist eine Bewertung, die aus einer bestimmten Beobachterperspektive (richtig/falsch) erfolgt. Fehler können jedoch auch als Mitteilungen betrachtet werden, die es ermöglichen, Hypothesen über die Denk- und Problemlösungsstrategien und über das Wissen und Können von Schülerinnen und Schülern aufzustellen. Fehler sind meist keineswegs dumm, sie sind vielmehr (subjektiv) regelgeleitet und zeigen das Bemühen des Schülers um eine Lösung. Bei der Fehleranalyse konzentriert man sich deshalb auf so genannte systematische Fehler, die auf subjektiven Strategien des Schülers fußen. „Die Fehleranalyse ist eine besonders hilfreiche Methode, Schwächen, aber auch Stärken eines Schülers in einem speziellen Lernbereich zu erkennen, in inhaltlich qualifizierter Weise zu beschreiben und aus den erkannten Fehlermustern Fördermöglichkeiten abzuleiten ...“¹⁵

Um Fehler nutzen zu können, müssen sie erlaubt sein. In amerikanischen Untersuchungen konnte man in Klassenzimmern unterschiedliche Normen hinsichtlich des Umgangs mit Fehlern ausmachen.¹⁶ In einigen Lerngruppen ging es darum, sich nicht dabei erwischen zu lassen etwas falsch zu machen oder etwas nicht zu können. In anderen wurde das Suchen nach Verständnis und Einsicht, verbunden mit dem Recht Fehler zu machen, Fragen zu stellen und individuelle Hypothesen zu entwickeln, durch die Lehrkräfte ermutigt. Die produktive Beobachtung und Bearbeitung von „Fehlern“ – das ist sicherlich sehr einsichtig – bedürfen der zweiten Orientierung.

15 Katja Straßburg, Fehleranalyse als diagnostische Methode, in: Hans Eberwein/Sabine Knauer (Hg.), *Handbuch Lernprozesse verstehen*, Weinheim/Basel 1998.

16 Vgl. Committee on Developments in the Science of Learning: *How People learn. Brain, Mind, Experience, and School*, Washington D.C. 2000, S. 145.

Pädagogische Beobachtungen sollten im Team entwickelt werden

Jede Form pädagogischer Intervention baut auf der Deutung einer Situation auf. Wenn ein Kind beispielsweise Schwierigkeiten im Lese-Rechtschreib-Prozess hat, beobachten Sie vielleicht, dass der Schüler unmotiviert ist oder Schwierigkeiten hat, Buchstaben Phonemen zuzuordnen oder manchmal völlig geistesabwesend wirkt oder manchmal aggressiv wird, wenn er in diesem Bereich etwas tun soll. Aus Ihren Beobachtungen entwickeln Sie Hypothesen über die Gründe der Schwierigkeiten und hieraus wiederum werden Förderorientierungen abgeleitet.

Dabei müssen Sie jedoch berücksichtigen, dass auch Sie ein strukturterminiertes, operational geschlossenes psychisches System sind, d. h. Sie sehen, was Sie sehen; Sie sehen aber *nicht*, was Sie *nicht* sehen. Sie können eine Situation niemals objektiv beobachten, sondern jede Beobachtung, die Sie treffen, ist von der Struktur Ihres psychischen Systems abhängig. Dazu gehören die Theorien und Alltagstheorien, über die Sie verfügen, Ihre Erfahrungen, Einstellungen, Werthaltungen etc.

Aus einer systemisch-konstruktivistischen Perspektive kann es deshalb bei diagnostischen Prozessen nicht darum gehen, eine richtige oder wahre Beobachtung respektive Diagnose zu erstellen. Sinnvoller scheint es vielmehr zu sein, im interaktiven Prozess pädagogischen Handelns gemeinsam Beobachterperspektiven zu entwickeln, die Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten für das Kind in seiner Lebenswelt eröffnen und Lernstörungen minimieren. Unterschiedliche Perspektiven erzeugen Differenzen und damit Information. Gregory Bateson stellte heraus, dass Information ein Unterschied ist, der als Unterschied wahrgenommen wird.¹⁷ Indem also verschiedene Perspektiven einer pädagogischen (Problem-) Situation erzeugt werden, entstehen Informationen, die für die Entwicklung pädagogischer Handlungsmöglichkeiten hilfreich sein können.

*Pädagogische Beobachtung und pädagogische Förderung
sind direkt miteinander verknüpft*

Das einmalige Feststellen eines Förderbedarfs, die einmalige Feststellung eines IQ oder das Festschreiben eines Förderplans ist aus der hier vorgestellten Perspektive nicht sinnvoll. Notwendig ist vielmehr das prozessbegleitende Zusammenspiel von verschiedenen Aktivitäten. Dazu gehört die sensible Beobachtung und die Reflexion der Beobachtungen (möglichst im kollegialen Austausch). Daraus ergeben sich Ansatzpunkte zur Bildung von

¹⁷ Gregory Bateson, *Ökologie des Geistes*, Frankfurt/M. 1985, S. 582.

Hypothesen über Entwicklungsmöglichkeiten, die dann in einer Planung und Realisierung pädagogischer Fördermöglichkeiten konkret umgesetzt werden können. Die Auswirkungen dieser Arbeit müssen wiederum beobachtet und reflektiert werden, um die Fortführung, Veränderung oder völlige Neukonzipierung der Fördermaßnahmen zu gewährleisten. Pädagogische Beobachtung, Hypothesenbildung und pädagogische Förderung stehen somit in einem zirkulären Verhältnis zueinander.

Kooperative Lernbegleitung

Zum Abschluss soll das Konzept der kooperativen Lernbegleitung vorgestellt werden, bei dem versucht wurde, systemisch-konstruktivistische Aspekte für die Beobachtung und Analyse pädagogischer Problemsituationen im Unterricht umzusetzen.¹⁸ Das Konzept der kooperativen Lernbegleitung umfasst einen Stufenplan. Er beinhaltet die Vorstellungskonferenz, eine Informationsphase, die Förderkonferenz, die Umsetzung des Förderplans und die prozessbegleitende Reflexion der Förderung. Dieser Prozess soll im Folgenden konkretisiert werden.

Vorstellungskonferenz

Der erste Schritt zur Bearbeitung einer pädagogischen Problemsituation ist die Vorstellungskonferenz. Sie wird einberufen, wenn eine Schülerin/ein Schüler bzw. eine Gruppe von Schülern aus pädagogischer Sicht deutliche Auffälligkeiten zeigen. An der Konferenz, die 90 Minuten dauert, sollen alle gegenwärtigen Lehrkräfte der Gruppe, sowie möglichst die früheren Klassenlehrerinnen/Klassenlehrer und andere Professionelle (Schulpsychologe/Schulpsychologin, Sozialpädagoge/Sozialpädagogin), sofern sie bisher beteiligt waren, und die Eltern teilnehmen. Die Situation des Kindes (besondere Schwierigkeiten, besondere Stärken etc.) soll ausführlich dargestellt werden. Durch die Beteiligung der ehemaligen Lehrkräfte des Kindes soll insbesondere die Lern- und Entwicklungsbiographie zur Sprache gebracht werden. Ferner können durch die unterschiedlichen Beobachterperspektiven vielfältige Hypothesen über Förder- und Unterstützungsmöglich-

¹⁸ Vgl. ausführlich Christoph Heuser/Marlene Schütte/Rolf Werning, Kooperative Lernbegleitung von Kindern und Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf in heterogenen Gruppen, in: Ulrich Heimlich (Hg.), Zwischen Aussonderung und Integration, Neuwied 1997; Werning/Lütje-Klose, 2006, S. 149ff.

keiten aufgestellt werden. Zur Strukturierung der Vorstellungskonferenz sind folgende Fragen entwickelt worden:

- Welche besonderen Fähigkeiten, Stärken und Vorlieben sind Ihnen bei der Schülerin/dem Schüler aufgefallen?
- Wie würden Sie die besonderen Schwierigkeiten bzw. Probleme der Schülerin/des Schülers beschreiben?
- Welche *unterstützenden* Bedingungen sehen Sie in der Lebenswelt der Schülerin/des Schülers (in der Familie, der Gruppe, der Freunde etc.)?
- Welche *hemmenden* Bedingungen sehen Sie in der Lebenswelt der Schülerin/des Schülers (in der Familie, der Gruppe, der Freunde etc.)?
- Welche *förderlichen* Bedingungen gibt bzw. gab es für die Schülerin/den Schüler in der Schule?
- Welche *einschränkenden* Bedingungen gibt bzw. gab es für die Schülerin/den Schüler in der Schule?
- Welche Maßnahmen und Bedingungen haben Ihrer Meinung nach die Entwicklung der Schülerin/des Schülers bisher *positiv* beeinflusst?
- Welche Maßnahmen und Bedingungen haben Ihrer Meinung nach die Entwicklung der Schülerin/des Schülers bisher *negativ* beeinflusst?

Am Ende der Vorstellungskonferenz steht ein Lösungsbrainstorming. Hierzu schreiben alle Beteiligten Ideen, Hypothesen und Anregungen für eine mögliche Verbesserung der Lern- und Entwicklungsbedingungen auf Karteikarten.

Diese Sammlung der Beobachterperspektiven bildet dann die Grundlage für die weitere Arbeit an der Konstruktion von lern- und entwicklungsförderlichen Bedingungen für den Schüler/die Schülerin, die in einem kooperativen Arbeitssetting der Klassenlehrerin/dem Klassenlehrer, der Sonderpädagogin/des Sonderpädagogen und einer weiteren Kollegin/eines weiteren Kollegen geleistet wird. Sie planen die weiteren Schritte der folgenden Informationsphase.

Informationsphase

Im Anschluss an die Vorstellungskonferenz werten die Klassenlehrerin/der Klassenlehrer, die Sonderpädagogin/der Sonderpädagoge sowie eine weitere Kollegin/ein weiterer Kollege, der sich zu Beginn für die intensivere

Zusammenarbeit bereit erklärt hat, diese Ideen aus, um dann gemeinsam das weitere Vorgehen zu planen. Möglich sind dann z. B. die folgenden Schritte:

- Unterrichtsbeobachtung: Erfassung der Beziehungen zwischen Unterrichtenden und Kind, der Kinder untereinander, der Lernkultur in der Klasse;
- Gespräche mit externen Beteiligten (z. B. mit einem Therapeuten/einer Therapeutin);
- Gespräche mit den Eltern;
- Gespräche mit dem Kind/Jugendlichen;
- Spezielle förderdiagnostische Überprüfungen;
- Spezielle medizinische Untersuchungen.

Bei allen eingeleiteten Maßnahmen ist die Gefahr der Stigmatisierung zu berücksichtigen. Bei jeder der vorgestellten Möglichkeiten ist somit zu fragen, wie notwendig sie für die pädagogische Arbeit ist, und welche „unerwünschten Nebenwirkungen“ sie hervorrufen könnte.

Vorbereitung der Förderkonferenz

Klassenlehrerin/Klassenlehrer, Sonderpädagogin/Sonderpädagoge und kooperierende Kollegin/kooperierender Kollege tauschen einander regelmäßig über die Beobachtungen und Informationen aus und versuchen, daraus eine Orientierung für die Verbesserung der Entwicklungs- und Lernbedingungen des Kindes und eventuell der Gruppe zu erarbeiten. Dazu zählen Überlegungen zur individuellen Förderung, zur didaktisch-methodischen Gestaltung des Unterrichts, zur Veränderung institutioneller Bedingungen bis hin zur Elternarbeit oder zur Gestaltung des Freizeitbereiches. Diese Erwägungen werden schriftlich formuliert und allen Kolleginnen und Kollegen, die in der Klasse unterrichten, zur Vorbereitung der Förderkonferenz übermittelt.

Förderkonferenz

An der Förderkonferenz nehmen alle Lehrerinnen und Lehrer der Klasse sowie evtl. die Eltern und andere externe Beteiligte (z. B. Therapeutinnen und Therapeuten) teil. Hier soll gemeinsam überlegt werden, wie die Lern- und Entwicklungsbedingungen des Kindes im Kontext seiner Klasse und evtl. auch seiner außerschulischen Situation verbessert werden können. Alle

Beteiligten werden dabei zum einen über die gemeinsam von der Klassenlehrerin/dem Klassenlehrer, der Sonderpädagogin/dem Sonderpädagogen und der kooperierenden Kollegin/dem kooperierenden Kollegen entwickelten Maßnahmen zur Verbesserung der pädagogischen Situation informiert. Zum anderen kann gemeinsam überlegt werden, wie jede/r selbst in ihrem/seinem Unterricht bzw. in ihren/seinen Interaktionen mit dem Kind hierauf eingehen kann bzw. welche Veränderungen dazu sinnvoll erscheinen.

Umsetzen der geplanten Maßnahmen und prozessbegleitende Reflexion

Die konkrete unterrichtliche Umsetzung der Maßnahmen wird prozessbegleitend „im kleinen Kreis“ von der Klassenlehrerin/dem Klassenlehrer, der Sonderpädagogin/dem Sonderpädagogen und der kooperierenden Kollegin/dem kooperierenden Kollegen reflektiert. Dabei ist zu überprüfen, ob die bisher gebildeten Hypothesen über die Entwicklungsbedingungen und Fördermaßnahmen sinnvoll waren, ob sie sich in der pädagogischen Praxis bewähren oder ob sie wieder verändert werden müssen. Plötzliche Veränderungen in der familiären Situation, in der schulischen Gruppensituation oder in anderen Lebensbereichen des Kindes müssen berücksichtigt und in ihren Auswirkungen auf die pädagogische Arbeit reflektiert werden. Eventuell ist zu überprüfen, ob erneut eine gemeinsame Förderkonferenz einzuberufen ist.

Schluss

Es wurde dargestellt, wie bedeutsam die gewählte Perspektive ist, aus der pädagogische Problemsituationen betrachtet werden. Als Grundlage für pädagogische Förderprozesse sind Orientierungspunkte für eine systemisch-konstruktivistische Beobachtungskompetenz konkretisiert worden. Dabei ist noch einmal zu betonen, dass die hier vorgestellte pädagogische Beobachtungskompetenz in besonderer Weise für die Arbeit in heterogenen Lerngruppen konzipiert wurde und sich damit den Gedanken der Integration verpflichtet fühlt. Um die Entwicklungsbedingungen für alle Schüler in einer integrativen Schule zu verbessern, bedarf es in besonderer Weise der Zusammenarbeit zwischen den beteiligten pädagogisch Arbeitenden, den Eltern und dem Kind. Hierfür soll gerade das Konzept der kooperativen Lernbegleitung Anregungen geben.